

Políticas de formação de professores na concepção de indígenas da Amazônia

Teacher training policies in the conception of indigenous people in the Amazon

Reginaldo de Oliveira Nunes
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Ji-Paraná-Brasil

Pedro Guilherme Rocha dos Reis
Universidade de Lisboa, Instituto de educação – IE-UL
Lisboa-Portugal
Iuri da Cruz Oliveira
Universidade Federal de Rondônia-UNIR
Ji-Paraná-Brasil

Resumo

O objetivo da pesquisa foi verificar a percepção de indígenas da Amazônia sobre as políticas de formação de professores. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases, sendo a primeira exploratória e bibliográfica, visando analisar as políticas públicas de formação de professores indígenas e a oferta de formação por meio das licenciaturas interculturais implantadas no Brasil. A segunda, envolve a pesquisa com estudantes indígenas visando a obtenção de informações sobre o entendimento dos mesmos em relação a sua formação para atuarem nas escolas indígenas das respectivas comunidades. Nota-se a necessidade de formação e uma preocupação em assumir o protagonismo das escolas indígenas, até então, ocupadas por professores não indígenas. Essa preocupação está relacionada a valorização dos conhecimentos do próprio grupo indígena e a transmissão desses conhecimentos no currículo da escola indígena.

Palavras-chave: Políticas públicas; Indígenas; Formação de professores.

Abstract

The objective of the research was to verify the perception of indigenous people in the Amazon regarding teacher training policies. The research was developed in two phases, the first being exploratory and bibliographic, aiming to analyze public policies for the training of indigenous teachers and the provision of training through intercultural degrees implemented in Brazil. The second involves research with indigenous students in order to obtain information about their understanding of their training to work in indigenous schools in their respective communities. There is a need for training and a concern to assume the role of indigenous schools, hitherto occupied by non-indigenous teachers. This concern is related to valuing the knowledge of the indigenous group itself and the transmission of that knowledge in the curriculum of the indigenous school.

Keywords: Public policies; Indigenous people; Teacher training.

Introdução

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o sistema de ensino passou por reformulação. Essa reformulação, prevista nos documentos, também se estende a Educação Escolar Indígena. No entanto, as transformações não se refletem em virtude da legislação e sim pelas conquistas dos movimentos indígenas de todo o país, ao longo da década de 1980.

Na Constituição Federal de 1988, os saberes indígenas são foco de discussão. No artigo 210, inciso segundo, aborda que o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. No artigo 215, ao citar que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, apoiar e incentivar a valorização e difusão das manifestações culturais”, complementando pelo inciso primeiro que “o Estado protegerá as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. No artigo 231, reconhece aos indígenas “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus costumes” (BRASIL, 1988).

Os saberes indígenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, são discutidos no artigo 26, ao destacar que os currículos do ensino fundamental e médio “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia”. No mesmo artigo, inciso quarto aborda que o “ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”. No artigo 78, é sabido que “o sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta da Educação Escolar Bilíngue e Intercultural aos povos indígenas”. Também nesse mesmo artigo, são estabelecidos dois objetivos, sendo eles: “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” e “garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às

informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (BRASIL, 1996).

Muitos são os pressupostos que garantem aos povos indígenas uma educação diferenciada. No entanto, essa formulação da política educacional não acontece ao acaso. É incentivada pelos movimentos políticos das associações dos povos indígenas.

Os povos indígenas, no final da década de 70, passa a se organizar politicamente, fazendo com que o indígena tenha um reconhecimento para além das informações incorretas presentes em livros didáticos, nos anos 80.

A presença indígena é notada, desde seu esquecimento, em virtude do chamado “descobrimento do Brasil”, ao abrir espaço para uma nova sociedade, desprezando a já existente com o contato. Os povos indígenas passam a cobrar dos governantes, que se faça valer o que está presente nas políticas públicas voltadas a Educação Indígena. Passa também a utilizar os meios de comunicação visando denunciar invasões dos seus territórios e reivindicar os seus direitos.

Asseguram então, na Constituição de 1988, o direito a ter suas línguas, costumes e princípios educacionais respeitados. Adota-se, então, a chamada educação indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade. Mas para que esse modelo educacional seja efetivado, há necessidade de habilitar os professores indígenas para assumirem o seu protagonismo nas escolas indígenas.

Esse protagonismo se refere a ocupação dos espaços que até então, vinham sendo ocupados por professores não indígenas. Esses professores não indígenas não são conhecedores dos aspectos culturais indígenas dos grupos onde desenvolvem suas atividades profissionais, principalmente em relação a língua materna.

Nesse sentido, as políticas de formação de professores indígenas devem atender a uma necessidade emergencial, com a criação e implementação de cursos superiores que habilitem os professores indígenas a atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo em vista a demanda de alunos indígenas existentes nas aldeias. Sobre essa perspectiva, Januário (2004), corrobora ao destacar que a formação de professores indígenas “representa a possibilidade de proporcionar ... uma formação condizente com os preceitos legais dos Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação para as escolas indígenas”.

Políticas de formação de professores na concepção de indígenas da Amazônia

A formação de professores indígenas vem se destacando na última década, tanto no cenário indígena, por meio da reivindicação dos movimentos indígenas, especialmente professores, como também nas políticas públicas. Políticas essas que procuram atender a essa demanda de formação, a exemplo do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), estabelecido pelo Ministério da Educação, por meio da sua Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, com o programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas da educação básica (DA SILVA; DOS SANTOS, 2012).

O PROLIND, segundo Moraes e Rigoldi (2019), é considerado um “instrumento de efetivação do direito à educação diferenciada”, que “assegura a formação superior de professores que atuarão em escolas indígenas da educação básica”, considerando uma política pública de formação de professores indígenas no Brasil.

Portanto, nesta pesquisa, foi realizada uma sistematização das políticas públicas voltadas à formação de professores indígenas no Brasil bem como a concepção de estudantes indígenas em formação no estado de Rondônia, sobre sua formação para atuarem nas escolas indígenas.

Os caminhos para atingir os resultados

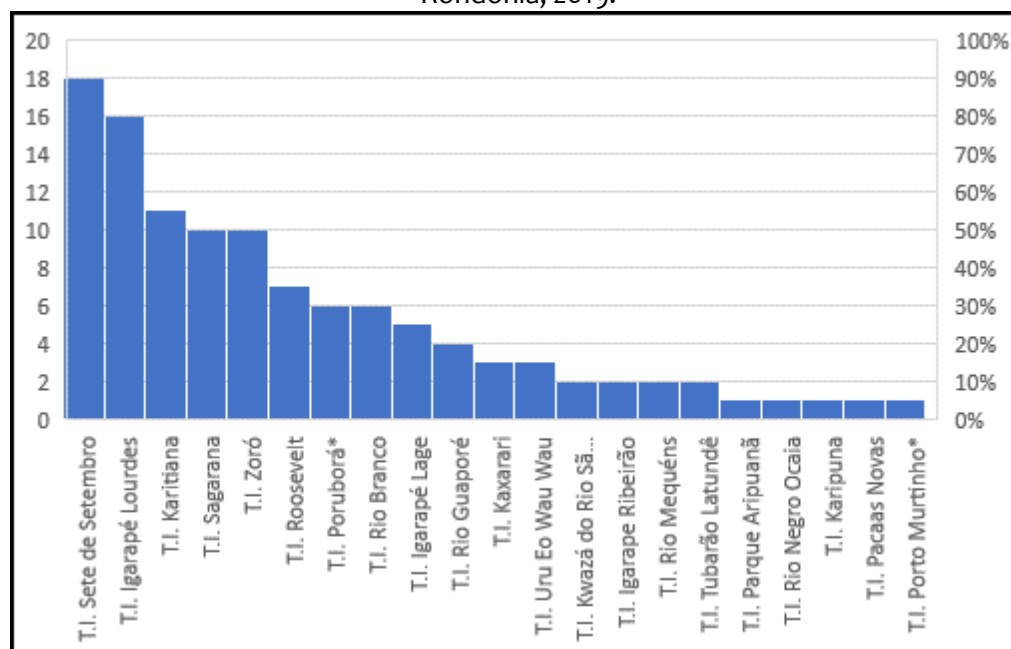
Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira exploratória e bibliográfica, com intuito de analisar as políticas públicas que envolvem a formação de professores indígenas e a oferta de formação por meio das licenciaturas interculturais indígenas implantadas no Brasil. A segunda etapa, envolve a pesquisa, por meio da utilização de questionário, com estudantes indígenas em formação no estado de Rondônia, visando obter informações sobre a sua formação para atuarem nas escolas indígenas das respectivas comunidades.

Participaram da pesquisa cento e doze estudantes indígenas em formação no curso de Licenciatura em Educação Intercultural, da Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná.

Os participantes da pesquisa, pertencem a vinte e sete etnias indígenas, residentes em vinte e uma terras indígenas (Figura 01), localizadas nos estados de Rondônia, Acre e Mato Grosso. As etnias mais representativas foram Suruí (15,2%), Wari' (10,7%), Arara e Karitiana (9,8% cada), Zoró (8,9%), entre outras, conforme pode ser analisado na Figura 02. Das vinte e uma terras indígenas a que pertencem os participantes da pesquisa, dezenove

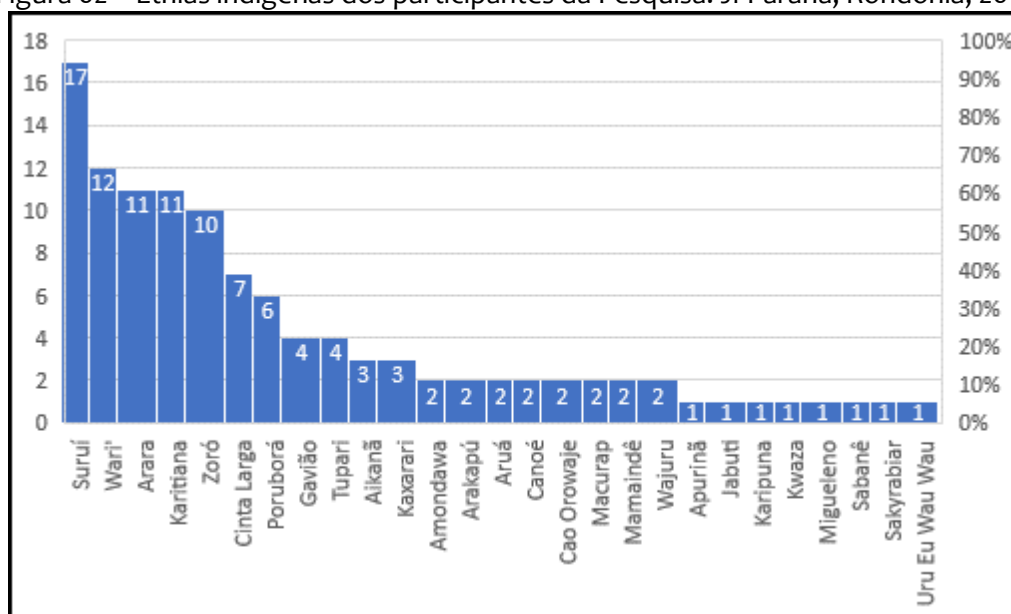
são regularizadas, uma está em estudo (T.I. Poruborá), e uma em análise para regularização (T.I. Porto Murtinho).

Figura 01. Terras Indígenas aos quais são pertencentes os participantes da pesquisa. Ji-Paraná, Rondônia, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 02 – Etnias indígenas dos participantes da Pesquisa. Ji-Paraná, Rondônia, 2019.



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Políticas de formação de professores na concepção de indígenas da Amazônia

A pesquisa, classificada como exploratória, com a utilização de abordagem quantitativa e qualitativa, priorizou o conhecimento do participante, incluindo-o no processo de pesquisa e respeitando seu ponto de vista. O instrumento utilizado para coleta de dados com os participantes da pesquisa foi o questionário, composto por duas partes, sendo na primeira analisado o perfil socioeconômico e na segunda os dados sobre educação e formação de professores. Para análise dos dados quantitativos, utilizou-se da estatística descritiva, por meio da representação gráficas e para os dados qualitativos, o processo de codificação das respostas e agrupamento.

O que dizem os resultados da pesquisa sobre a formação de professores indígenas?

Os estudos sobre a Educação Superior para os povos indígenas no Brasil ganharam reconhecimento no meio acadêmico no final da primeira década de 2000. Ocorreu após a implantação de políticas públicas e ações afirmativas na Educação. Essa discussão, nos últimos anos, vem assumindo outras dimensões, em função das conquistas dos direitos indígenas garantidos pela Constituição Federal de 1988.

A formação de professores indígenas está implicada com a história de luta política de legitimação de seus direitos e tem suas interfaces com a história da escola brasileira e com a identidade particular do professor indígena no que se refere a aquisição de seus saberes sociais.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2018, existem atualmente no Brasil, 3.345 escolas indígenas, com um total de 255.888 estudantes e 22.590 professores que atendem a cerca de 305 etnias falantes de 274 línguas diferentes. Do total das escolas indígenas, 1.539 são estaduais distribuídas em 26 unidades federativas e outras 1.806 são escolas municipais e estão dispostas em 203 municípios. Ao todo, 3.288 escolas estão localizadas em área rural e 57 escolas na área urbana. Os alunos matriculados estão distribuídos desde creches até o ensino médio (Tabela 01).

Para atender a essa demanda, os professores que atuam nas escolas indígenas no Brasil, necessitam de uma formação específica. Essa formação precisa alcançar os indígenas para atuarem em suas próprias escolas. Não adianta a criação de uma escola indígena com suas particularidades sem um professor indígena para ser o protagonista nela.

Tabela 01 – Número de alunos indígenas matriculados nas escolas indígenas no Brasil.

| Modalidades/Nível de Ensino | Número de Matrículas | Percentual |
|------------------------------|----------------------|-------------|
| Creches | 5.365 | 2,1% |
| Pré-escola | 27.053 | 10,6% |
| Ensino Fundamental | 174.422 | 68,2% |
| Ensino Médio | 26.878 | 10,5% |
| Educação de Jovens e Adultos | 21.891 | 8,6% |
| Educação Profissional | 279 | 0,1% |
| Total | 255.888 | 100% |

Fonte: Censo Escolar Indígena (2018)

Os professores não indígenas não irão conseguir fazer a articulação dos conteúdos, porque não tem domínio pleno dos conhecimentos tradicionais e a vivência na comunidade. A formação do próprio indígena para atuar como professor em suas escolas se torna fundamental, pois a escola indígena pode ser um instrumento fundamental no fortalecimento das suas culturas.

Corroborando com essa discussão, Cavalcante (2003), destaca que desde a colonização do Brasil, a educação que vem sendo oferecida aos povos indígenas está fundamentada na premissa de que era necessário “fazer a educação do índio”. Atualmente, segundo Cerezer (2005), não se discute mais se os povos indígenas precisam ou não de escolas, e sim, do tipo de escola que será oferecida nas comunidades.

Por esses fatores, a formação de professores indígenas enquanto ação afirmativa é uma condição essencial ao oferecimento da educação escolar indígena, como prevista nos documentos oficiais. Deve também atender aos dispositivos constitucionais e internacionais voltados aos povos indígenas (ROSENDO, 2010).

A formação de professores indígenas, nas últimas décadas, passou por uma estruturação por meio de uma nova política pública no Brasil. Política essa, voltada à oferta da educação escolar em comunidades indígenas. Foi a partir de um conjunto de experiências realizadas entre os anos de 1980 e 1990, que ocorreu o processo de discussão e de proposição de novas práticas de formação de professores indígenas.

As novas práticas se referem ao modelo de escola diferenciada que se procurava estabelecer, como marco de uma nova política pública visando viabilizar o direito de grupos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue.

Segundo Brasil (1993), na base desse novo modelo, estava a ideia de que só seria possível e viável se estivessem à frente da escola indígena, professores indígenas, pertencentes as comunidades em que as escolas estavam inseridas. As discussões fizeram vir à tona um movimento que, nos anos de 1990, transformou em uma ação governamental a formação de membros das comunidades indígenas para atuarem como professores nas escolas indígenas (BRASIL, 2002).

A importância dada a formação de alunos indígenas, foi iniciada pelos próprios indígenas no Brasil, na década de 80. São implementados os primeiros programas de formação de professores indígenas por organizações não-governamentais. Foram poucos os programas pioneiros, no entanto, pouco tempo depois, começaram a surgir, em várias regiões do Brasil, outros programas de formação. Esses programas visavam a formação para o Magistério Indígena. São programas implantados durante as décadas de 80 e 90, que por meio de questões legais fizeram com que a Educação Escolar Indígena passasse a ser responsabilidade do Estado. Conta hoje, com vários programas de formação de professores indígenas, geridos por Secretarias Estaduais de Educação, no âmbito do ensino médio.

Os marcos iniciais na formação de professores indígenas, constitui no oferecimento de cursos específicos de formação, disponibilizados pelas Universidades e outras instituições. Algumas iniciativas são consideradas pioneiras, como a oferecida pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e o projeto bilíngue da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC).

Por meio dessas iniciativas, vários outros estados começaram a discussão visando a elaboração de propostas que viesse ao encontro de suas realidades e que contemplasse as exigências legais. No estado de Rondônia, essa formação inicia-se com o Projeto Magistério Indígena Açaí, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação, seguido da abertura da primeira turma em Licenciatura em Educação Intercultural pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), em 2009.

Segundo Rosendo (2010), visando diminuir as disparidades existentes no Brasil, entre um estado e outro, no que se referia ao número de professores indígenas e não-indígenas, com ensino fundamental, magistério, nível superior ou com escolaridade completa, colocou-

se em prática ações voltadas aos cursos específicos de formação de professores indígenas pelas instituições de ensino superior, a capacitação em serviço e a formação continuada.

Reconhecer a escola indígena como diferenciada é fundamental para entender que ela não se constrói sem a participação da comunidade e professores indígenas, de preferência, pertencentes a própria etnia.

Nesse sentido, a Resolução 3/99, fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, estabelecendo no seu artigo 6º que “a formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores”. Também é garantido a formação dos professores indígenas em serviço, e, sendo necessário, concomitantemente com a sua própria escolarização. No artigo 7º, destaca que:

os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (BRASIL, 1999, p. 2).

No artigo 8º, estabelece que “a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia” (BRASIL, 1999).

Sobre essa discussão, Pimenta (1999), aborda que além da necessidade de obedecer à legislação específica vigente, a formação de professores indígenas, seja inicial, continuada ou em serviço, não podendo estar distante da experiência, do conhecimento e da abordagem pedagógica.

Cavalcante (2003), destaca que a formação de professores indígenas é muito complexa, à medida que traz consigo a exigência do pertencimento à realidade da aldeia e o conhecimento da língua materna, da cultura, bem como de saberes específicos e pedagógicos. Na prática, isso significa dar instrumentos ao professor indígena pertencente aquela comunidade, com ou sem formação específica completa, para que os mesmos tenham conhecimentos teóricos e práticos acerca da prática pedagógica. No entanto, existem dificuldades, como em qualquer programa de formação de professores, como diferenças de etnias, que podem gerar problemas de comunicação entre professores e alunos. Cavalcante (2003), cita que, em alguns casos, há necessidade de tradutores, em

outros, os alunos não conseguem se comunicar, nem com os professores, nem mesmo entre eles.

Rosendo (2010), então questiona: como pensar e colocar em prática a formação de professores indígenas previstos nos documentos oficiais, formar e capacitar o professor da aldeia, falante da etnia de sua comunidade, como professor-pesquisador, em meio a dificuldades básicas, como a comunicação entre professores e alunos, se não há cumprimento dos preceitos legais?

O reconhecimento profissional dos professores que participam destas licenciaturas específicas e do magistério ainda depende de uma série de mudanças, como a flexibilização das formas de contrato destes docentes, com garantia de direitos trabalhistas, de acordo com os direitos e perspectivas coletivas das comunidades indígenas (BRASIL, 2007).

Para Rosendo (2010), a formação de um professor índio e o cumprimento de suas obrigações junto às escolas das aldeias, depende da resolução de questões básicas. Questões essas, relacionadas a garantia da oferta de programas de formação inicial e continuada desses professores, garantias de contratação em concurso público dos educadores possuidores dos conhecimentos e saberes tradicionais que ainda não possuem a formação específica, além da criação de mais cursos superiores específicos para indígenas.

O perfil do professor índio que atuará nas escolas, segundo Mindlin (2003), é muito amplo, pois o professor deve ser o interlocutor entre a comunidade, a sociedade e a escola. Deve ser o professor-pesquisador, aquele que vai identificar os problemas enfrentados pelo grupo e propor respostas a todos os problemas gerados pela interação com a sociedade nacional (BRASIL, 1998).

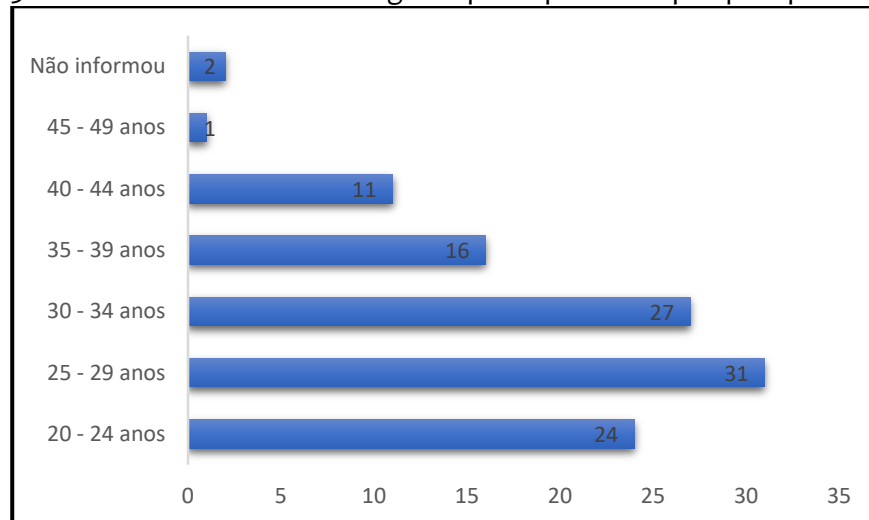
É sabido também, que especialistas têm discutido a formação de professores indígenas no Brasil e têm sido os principais articuladores das propostas, com contribuições utilizadas nos documentos oficiais do MEC, orientado as principais discussões sobre a educação escolar indígena e sobre a formação de professores indígenas.

Formação de professores indígenas na Amazônia e a visão dos estudantes sobre a importância da sua formação

A formação de professores indígenas na Amazônia, especificamente no estado de Rondônia se dá por meio da reivindicação dos movimentos indígenas, com a implantação do curso de magistério indígena em nível médio, o Projeto Açaí, no ano de 1998, e posteriormente, o curso de formação de professores em nível superior, a Licenciatura em Educação Intercultural, no ano de 2009.

Sabendo da necessidade de entender como é a formação de professores indígenas na visão dos próprios indígenas, o estudo, contou com a participação de cento e doze estudantes indígenas em formação no curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Rondônia. Dos participantes da pesquisa, 66,1% são do gênero feminino e 33,9% do gênero masculino, com faixa etária compreendida entre 20 e 49 anos (Figura 03), sendo a faixa etária entre 25 e 29 anos, a mais representativa (27,7%).

Figura 03 – Número de estudantes indígenas participantes da pesquisa por faixa etária.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Observa-se que as mulheres indígenas possuem maior representatividade na Universidade, pois são 66,1% dos participantes da pesquisa. Segundo Prsybyciem *et al.* (2018), essas mulheres indígenas buscam ocupar os diferentes espaços tanto nas suas comunidades quanto na universidade, “lutando e reivindicando políticas públicas sociais e educacionais, acessando a educação superior e atuando no magistério em diversas escolas indígenas”.

O envolvimento de um maior número de mulheres indígenas na educação superior, oriundas de comunidades indígenas, visam “fortalecer seu reconhecimento social, econômico e político, fortalece também a autonomia da mulher que luta pelos direitos, por seu espaço em suas comunidades” (PRSYBYCIEM *et al*, 2018).

Lobo (2018), afirma que no cenário atual da educação escolar indígena, existe a necessidade de uma proposta de ensino diferenciado para os povos indígenas. Essa proposta somente será efetivada com os próprios indígenas assumindo o protagonismo das atividades docentes nas escolas de suas aldeias. Nesse sentido, em relação a atuação como

Políticas de formação de professores na concepção de indígenas da Amazônia

professor na escola indígena, 49,1% dos participantes da pesquisa são professores nas suas escolas e 50,9% ainda não atuam como professores, no entanto, são estudantes do curso de formação de professores, visando assumir esse protagonismo sugerido pela autora. Fica assim evidenciado a necessidade das políticas de formação de professores indígenas que atendem essa demanda de formação.

Dos 49,1% que atuam como professores nas escolas indígenas, 27,3% exercem a função entre 1 e 2 anos, 20,0% entre 3 e 4 anos, 18,2% entre 7 e 8 anos, 14,5% entre 5 e 6 anos, 12,7% mais de 10 anos e 7,3% entre 9 e 10 anos. Da parcela que não atua como professores, 77,2% são estudantes, seguido de agricultores (8,8%), membro da comunidade, agente indígena de saúde e assistente administrativo (3,5%, cada), dona de casa e funcionário público (1,8%, cada).

Devido grande parte dos participantes da pesquisa serem professores, a principal fonte de renda é proveniente dos salários recebidos (50,9%), seguido da agricultura (25,0%), do salário de um dos membros da família (5,4%), da venda de artesanato (4,5%), do recebimento do bolso família (2,7%), proveniente da coleta e comercialização da castanha (2,7%), e 8,9% não responderam à questão. Essa fonte de renda é responsável pelo sustento de suas famílias, que variam entre uma a mais de 8 pessoas. A maior parte das famílias é composta de 5 a 6 pessoas (39,3%), de 3 a 4 pessoas (36,6%), de 7 a 8 pessoas (17,9%), de 1 a 2 pessoas (4,5%) e mais de 8 pessoas (1,8%).

Observa-se que a profissionalização docente é fator primordial a sustentabilidade financeira nas aldeias. Além do aspecto financeiro, representa também assumir o protagonismo da educação indígena, que muitas vezes, estava restrita a professores não indígenas, com pouco ou sem nenhum conhecimento sobre a cultura indígena.

É evidente que a educação escolar indígena diferenciada não vem recebendo a atenção necessária e preconizada na Constituição de 1988, seja por parte dos governantes ou pelas políticas públicas. Se torna essencial entender que o modelo de educação para os povos indígenas possui uma função social importante para as comunidades indígenas e sociedade como um todo. Essa função social, segundo Silva e Borges (2019), está ligada a “contribuir para uma vida ressignificada, concedendo aos indígenas uma maneira de ensinar, ler, escrever e principalmente, contar sua própria história à sociedade não indígena”.

Levando em consideração os conceitos propostos pelos autores para a escola indígena, buscou-se compreender a importância da escola nas comunidades indígenas dos participantes da pesquisa. Entre os parâmetros analisados, a importância da escola indígena está relacionada a valorização da cultura, história, língua e identidade indígena (26,1%), seguido do ensino dos conhecimentos indígenas e não indígenas (19,9%), entre outros representados na Tabela 02 a seguir.

Tabela 02 – Importância da escola indígena nas comunidades dos participantes da pesquisa. Ji-Paraná, Rondônia, 2019.

| PARÂMETRO | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--|---------------------|---------------------|
| Valorização da cultura, história, língua e identidade indígena | 42 | 26,1% |
| Ensino dos conhecimentos indígenas e não indígenas | 32 | 19,9% |
| Obtenção de conhecimentos para luta pelos direitos indígenas | 18 | 11,2% |
| Conscientização em relação ao futuro | 16 | 9,9% |
| Leitura e escrita | 13 | 8,1% |
| Ensino voltado às questões ambientais | 12 | 7,5% |
| Autonomia, conquista e fortalecimento | 10 | 6,2% |
| Capacitação profissional | 06 | 3,7% |
| Ensino voltado à cidadania | 05 | 3,1% |
| Formação de lideranças indígenas | 04 | 2,5% |
| Não respondeu | 03 | 1,9% |
| | 161 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

A escola, nos dias atuais, tem sido conceituada como local em que se legitima, segundo Moreira (2007), “certas visões de mundo, certos valores, e ao mesmo tempo produzindo conhecimentos técnicos-administrativos necessários para a máquina continuar a se movimentar”.

Esse conceito de escola dos dias atuais, tem levado a uma reflexão sobre o modelo de escola indígena, segundo Silva e Borges (2019), possuem organização própria ao qual devem levar em consideração a realidade de cada aldeia, com decisões sendo tomadas em conjunto com a comunidade indígena, onde se respeite as práticas culturais presentes, como festas tradicionais, rituais, datas comemorativas, calendário diferenciado, entre outros.

Sendo a importância da escola indígena relacionada com a valorização da cultura, história, língua e identidade indígena, os entrevistados acreditam que se a escola indígena tivesse professores habilitados da própria etnia, o ensino seria melhor e contemplaria essa

valorização. Somente um integrante da própria comunidade, pertencente da etnia, é capaz de repassar os conhecimentos do grupo. Um professor de fora da comunidade, estará valorizando os conhecimentos ocidentais e não levando em consideração as particularidades culturais do próprio grupo, especialmente por não ser conhecedor dessas informações.

O debate sobre o assunto é relevante pois a grande maioria dos trabalhos sobre educação escolar indígena, ao se referirem sobre a formação inicial ou continuada de professores, discutem a presença do professor indígena.

Segundo Grupioni (2006), a transformação de índios em professores é “um princípio sustentado, implícita ou explicitamente, pelas principais políticas que orientam as bases da Educação Escolar Indígena no Brasil”, podendo citar a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394), o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a Resolução 3/99 e o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, entre outros.

Segundo orientações contidas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), o professor ideal para a escola indígena é o professor indígena. Somente ele é capaz de garantir que a escola indígena seja comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. De acordo com o mesmo referencial, a presença dos professores não indígenas pode ser considerada um problema porque eles [...] “não possuem conhecimentos sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorções no processo ou impedindo o desenvolvimento da proposta de educação intercultural”.

É importante, que os indígenas tenham acesso aos cursos de formação de professores, visando atender a essa demanda existente nas aldeias por professores habilitados da própria etnia. Os entrevistados (100%), acreditam ser importante estarem em um curso de formação de professores buscando a qualificação profissional. Para os que são professores, o curso é uma possibilidade de se efetivar e assumir as áreas de formação hoje ocupadas por professores não indígenas. Para os que ainda não são professores nas escolas indígenas é uma oportunidade profissional não tão distante de se efetivar.

Também foi observado o que caracterizaria um curso de formação de professores indígenas na concepção dos entrevistados (Tabela 03).

Tabela 03 – Caracterização do curso de formação de professores indígenas na visão dos participantes da pesquisa. Ji-Paraná, Rondônia, 2019.

| PARÂMETRO | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|-----------------------------------|---------------------|---------------------|
| Formação pedagógica | 45 | 24,7% |
| Capacitação profissional | 32 | 17,6% |
| Formação política | 32 | 17,6% |
| Realização de pesquisas culturais | 22 | 12,1% |
| Estudo da cultura indígena | 18 | 9,9% |
| Estudo da cultura nacional | 13 | 7,1% |
| Capacitação linguística | 10 | 5,5% |
| Elaboração de material didático | 08 | 4,4% |
| Não respondeu | 02 | 1,1% |
| | 182 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Entre os parâmetros analisados, o mais representativo foi a formação pedagógica (24,7%), seguido da formação política e capacitação profissional (17,6%, cada). Essa formação pedagógica vai de encontro com o que pressupõe Cavalcante (2003), pois há uma grande vontade dos professores indígenas em fazer das suas escolas e dos seus processos pedagógicos um meio formador que vise a expressão da sua diversidade e pluralidade cultural.

A prática pedagógica é a concretização do trabalho docente, representando “condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, entre outros” (VIANA, 2017).

Levando em consideração as recomendações do MEC, a formação de professores indígenas é uma condição da educação intercultural de qualidade. É esse professor que irá fazer a conexão das muitas situações da aldeia com representantes políticos, mediando os anseios da sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. É responsável também, pela transformação dos elementos culturais, econômicos e científicos dessa relação em conhecimento sistematizado a ser disseminado na escola intercultural (BRASIL, 2002).

Para Viana (2017), no diálogo entre o formador e o professor indígena, a interação social entre sujeitos está presente, estabelecendo novos sentidos ao processo de formação. Tanto o formador quanto o professor indígena procuram um modo de entender, explicar e articular a formação a um sentido mais amplo. Foi questionado então, aos participantes da

pesquisa, se no decorrer do curso de formação, o que os professores formadores precisavam desenvolver (Tabela 4).

Tabela 04 – Habilidades a serem estabelecidas pelos professores formadores durante um curso de formação de professores indígenas na visão dos participantes da pesquisa. Ji-Paraná, Rondônia, 2019.

| PARÂMETRO | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|---|---------------------|---------------------|
| Demonstrar bom domínio sobre os conhecimentos da cultura indígena | 73 | 46,2% |
| Promover a discussão da importância da escola indígena | 32 | 20,3% |
| Incentivar a pesquisa em várias áreas de conhecimento | 21 | 13,3% |
| Incentivar a realização de projetos nas escolas indígenas | 12 | 7,6% |
| Incentivar a produção do material didático | 10 | 6,3% |
| Solicitar sugestões de temas para serem trabalhados em sala de aula | 08 | 5,1% |
| Não respondeu | 02 | 1,3% |
| | 158 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Ente as respostas propostas pelos participantes da pesquisa, a mais representativa está relacionada a demonstração de bom domínio sobre os conhecimentos da cultura indígena (46,2%), seguido de promover a discussão da importância da escola indígena (20,3%), e de incentivar a pesquisa em várias áreas do conhecimento (13,3%).

Apesar do parâmetro “demonstrar bom domínio sobre os conhecimentos da cultura indígena”, ser o mais representativo, não é especificamente isso que acontece nos cursos de formação de professores indígenas, pois os professores formadores, são em geral, professores não indígenas. Esses formadores, possivelmente tenham conhecimento sobre a cultura indígena de um ou dois grupos, mas não de todos, como é a particularidade do curso de licenciatura intercultural estudado, que conta com uma diversidade de vinte e sete grupos étnicos matriculados.

Uma outra análise que merece atenção, foi se os participantes da pesquisa acreditavam que o curso de formação de professores tem contribuído (no caso do que já são professores), ou irá contribuir (os que ainda não são professores), em sua prática pedagógica em sala de aula. Do universo entrevistado, 97,3% acreditam que sim e 2,7% disseram que não. Baseado nesse questionamento, foi abordado o que os participantes consideram como fatores positivos e negativos em um curso de formação de professores indígenas (Tabela 5 e 6).

Tabela 05 – Fatores considerados positivos em um curso de formação de professores indígenas na visão dos participantes da pesquisa. Ji-Paraná, Rondônia, 2019.

| PARÂMETRO | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--|---------------------|---------------------|
| Contribuição na formação de estudantes indígenas nas escolas | 40 | 23,7% |
| Reflexão sobre a realidade da educação indígena | 32 | 18,9% |
| Ensino voltado a realidade das comunidades indígenas | 28 | 16,6% |
| Material didático utilizado pelos formadores | 20 | 11,8% |
| Formação tanto teórica quanto prática | 19 | 11,2% |
| Linguagem adotada no curso | 18 | 10,7% |
| Acesso da comunidade à Universidade | 12 | 7,1% |
| | 169 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Observa-se que, entre os fatores positivos mais representativo estão a contribuição na formação de estudantes indígenas nas escolas (23,7%) e a reflexão sobre a realidade da educação indígena (18,9%).

A contribuição na formação de estudantes indígenas nas escolas está relacionada com a inserção do professor indígena no contexto da escola assumindo esse protagonismo de formação, valorizando assim a cultura do grupo. Já a reflexão sobre a realidade da educação indígena, passa pelos aspectos de valorização da educação, cobrança relacionada as políticas públicas, elaboração de calendário específico e diferenciado que atenda as particularidades de cada grupo indígena, materiais didáticos específicos e bilíngues, entre outros aspectos, que merecem ser discutidos dentro do contexto de formação de professores indígenas.

Tabela 06 – Fatores considerados negativos em um curso de formação de professores indígenas na visão dos participantes da pesquisa. Ji-Paraná, Rondônia, 2019.

| PARÂMETRO | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|---|---------------------|---------------------|
| Discriminação por parte dos outros alunos da Universidade | 32 | 23,2% |
| Estar fora do contexto da realidade da aldeia | 28 | 20,3% |
| Recurso financeiro insuficiente para o tempo Universidade | 27 | 19,6% |
| Dificuldade de acesso à Universidade | 17 | 12,3% |
| Pouco tempo para as disciplinas | 15 | 10,9% |
| Linguagem adotada de difícil entendimento | 11 | 8,0% |
| Realização de atividades sem orientação no tempo comunidade | 08 | 5,8% |
| | 169 | 100% |

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Entre os aspectos negativos, os mais representativos foram a discriminação por parte de outros alunos da Universidade (23,2%). Esse aspecto está relacionado ao não conhecimento sobre a cultura indígena e a uma versão estereotipada contida em livros didáticos. Nota-se que, na Universidade pouco se conhece sobre a história, cultura e outros aspectos dos povos indígenas, fazendo com que alguns professores e alunos de outros cursos, por ignorância ou má fé, acebem por fazer comentários ou demonstrem atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação aos estudantes indígenas.

Um outro aspecto indicado pelos participantes da pesquisa como negativo é estar fora do contexto da realidade da aldeia (20,3%). Esse fator se refere ao tempo Universidade, em que os mesmos precisam ficar no município para os estudos por nove semanas, estando suscetíveis a vários costumes diferentes dos seus, como por exemplo, os modos alimentares.

Considerações Finais

Este trabalho evidenciou as impressões de estudantes indígenas em formação sobre a formação de professores indígenas na Amazônia. Nota-se a necessidade de formação e uma preocupação em assumir o protagonismo das escolas indígenas, até então, ocupadas por professores não indígenas.

Essa preocupação está relacionada a valorização dos conhecimentos do próprio grupo indígena e a transmissão desses conhecimentos no currículo da escola indígena.

A formação dos professores indígenas é uma necessidade urgente, pois é, a partir dessa formação, que poderá se vivenciar uma escola indígena que seja, intercultural, diferenciada, bilíngue e voltada aos anseios da comunidade.

Mas, será que as políticas públicas do Brasil, voltada a formação de professores indígenas são suficientes para que essa realidade realmente ocorra? Se faz necessário uma análise dos cursos de formação de professores indígenas em sua totalidade, visando perceber pontos positivos e negativos estabelecidos nessa formação, e em uma maneira mais ampla, a avaliação da atividade docente dos professores indígenas formados nesses cursos.

Com esse trabalho, foi possível verificar as políticas existentes no Brasil referentes à formação de professores indígenas e que os estudantes indígenas participantes da pesquisa

consideram essencial estar em um curso de formação. É a partir, dessa formação, que irão fortalecer a escola indígena e poder fazer dela um espaço de socialização de ideias e também de lutas pela efetivação dos seus direitos, estabelecidos perante os marcos legais da legislação brasileira.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993. 22p.

_____. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei n.º 9394. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002. 83p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 22, p. 14-24, 2003.

CEREZER, Eliane. Política educacional, colonização e a escola para os povos indígenas. In: Sudbrack, E. M.; Zitroski, J. J. (Orgs.). **Série Pesquisas em Ciências Humanas**. Uri/Unisinos. Frederico Westphalen: URI, 2005, v. 3, p. 79-88.

DA SILVA, Rosa Helena Dias; DOS SANTOS, Rita Floramar Fernandes. Os cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas: desafios do ensino superior na perspectiva da diversidade. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, MT, v. x, n. 17, p. 45-60, jan./jun., 2012.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In. Grupioni, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-68.

JANUÁRIO, Elias. Formação de professores índios na Universidade: a experiência do 3º grau indígena. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, MT, v. 2, n. 2, p. 94-107, jan./jun., 2004.

LOBO, Marinete Moura da Silva. Formação de professores indígenas: travessia para um ensino diferenciado na aldeia Canela Rankokamekrá. 2018. **Dissertação** (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari – UNIVANTES, Lajeado, RS, 2018. 166f.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-53, 2003.

MORAES, Júlia Thaís; RIGOLDI, Vivianne. PROLIND – a identidade étnica como orientadora do processo educacional: uma análise de sua efetivação no campus da UFMS em Aquidauana. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho - PR, n. 30, p. 273-296, jun. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRSYBYCIEM, Moises Marques; DOS SANTOS, Almir Paulo; VIER, Rejane Fernandes da Silva; SILVEIRA, Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto. Experiências educativas e empoderamento das mulheres indígenas Kaingang: formação de professoras/es em educação do/no campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 3. N. 4, p. 1268-93, 2018.

SILVA, Simone Maria; BORGES, Claudia Cristina do Lago. Educação escolar indígena potiguara: uma análise estrutural e material. **Revista Tellus**, ano 19, n. 38, jan./abr., 2019.

ROSENDO, Ailton Salgado. Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amanbai, MS (2003-2006). 2010. 107f. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, MS. 2010.

VIANA, Rosângela da Silva. Narrativas do formador de professores indígenas em Roraima. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2017. 91 f.

Sobre os autores

Reginaldo de Oliveira Nunes

Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais – DACHS e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa. Líder do Grupo de Pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE).

E-mail: reginaldonunes@unir.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4287-9036>.

Pedro Guilherme Rocha dos Reis

Graduação em Biologia pela Universidade de Lisboa (1988), Mestrado em Didática das Ciências pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (1997) e Doutorado em Didática das Ciências pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2004).

Professor Associado e Subdiretor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

E-mail: preis@ie.ulisboa.pt.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9549-2516>.

Iuri da Cruz Oliveira

Integrante do grupo de pesquisa em Etnoconhecimento e Pesquisa em Educação (GPEPE), Mestre em Ensino de Física, Especialista em Educação Matemática e Gestão, Orientação e Supervisão com ênfase em Psicologia Educacional, Graduação em Matemática e Pedagogia.

E-mail: iuricruzmpf@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2396-0541>.

Recebido em: 14/07/2020

Aceito para publicação em: 10/08/2020